

保育実習の振り返りと自己評価（3）

ーセルフ・ハンディキャッピングおよびレジリエンスからの検討ー

杉山佳菜子¹，小川真由子¹，榊原尉津子¹

要旨

「保育実習Ⅱ（保育所）」を終えた短大2年生60名（男子11名、女子49名）を対象に、①自己評価と園評価との比較、②セルフ・ハンディキャッピングの程度と自己評価、および自己評価と園評価のズレの程度、との関連③レジリエンスと自己評価、および自己評価と園評価のズレの程度、との関連を検討した。

その結果、自己評価と園評価を比較すると、すべての項目で平均値がプラスの値になっており、学生の自己評価の方が高かった。また、セルフ・ハンディキャップ行動を取りやすい学生の方が自己評価が低く、うまくできないことに対して自己評価を下げて自己弁護していることが示唆された。本研究ではレジリエンス得点と自己評価、およびレジリエンス得点と園からの評価との差の得点では有意な差がほとんど見られなかった。

キーワード

保育実習，自己評価，セルフ・ハンディキャッピング，レジリエンス，短大生

1. 問題および目的

保育者養成校における実習教育についての論考の中で、保育実習は「学生が大学で学んだ理論を実践と結びつけながら自己課題を発見すること、そして実習後の学習に主体的に取り組む必要性を自覚することを目的としている。つまり実習は保育者となるための準備教育の場であり、保育者を志す学生の動機づけとなるべく保育者養成校において重要な位置づけとなる」としている（森，2003¹⁾）。したがって、保育実習を経験することによって学生の保育者として働くことへのモチベーションは高まるものであることが理想である。

実習後は園で触れ合ったこどもたちの姿を愛おしく思い、保育者として働くことへのモチベーションもまた高まっているようである。しかし実際には、実習中の体験は学生の想定で展開されることは少なく、戸惑うことも多い。また、座学で学んだ理論を実践と結び付けられるような余裕がない学生がほとんどである。実習先では厳しい指摘を受けることも多く、反省点や課題を見つけ、自身の力不足を実感してくるようである。そのため、実習前に不安が高くなり、実習参加に消極的なイメージをもってしまう学生や実習後に保育

¹ こども教育学部こども教育学科

者として働くことに自信をなくしてしまう学生もいることも事実である。園からの最終的な評価よりも学生自身がどのように実習の体験を評価しているか、が重要であり、客観的な評価よりも自己評価が学生のモチベーションに影響を及ぼしていると言える。

自己評価には「指導をどのように受け止めるか」や「どのような“こうあるべきだ”という当為自己像を持っているか」などの学生自身のパーソナリティが大きく影響することが予想される。そこで本研究ではセルフ・ハンディキャッピングとレジリエンスという2つのパーソナリティ変数から検討していく。

（１）セルフ・ハンディキャッピング

セルフ・ハンディキャッピングとは、課題遂行に失敗した結果として自己評価や社会的評価の低下が予想される場面において、あえてその遂行を妨げるような行為を行ったり、自己の弱点や問題点を表明する過程である（沼崎・小口，1990²⁾）。例えば、勉強しなかったり、準備不足を訴えたり、実際にそのような状態にしたりする。こうすることで、実際に失敗しても自分に能力に帰属されるリスクを下げ、評価の低下を抑えることができるし、成功すれば高い評価をもらえることがあるという。

沼崎・小口（1990²⁾）の研究では、セルフ・ハンディキャッピング尺度が「やれない」因子（統制不可能）と「やらない」因子（統制可能）の2つの因子構造を持つことを示し、かつ、セルフ・ハンディキャッピングには自尊感情との負の関連が認められている。また、井上・井上（2014）³⁾ではセルフ・ハンディキャッピングには性差があることが示され、男女共に「やれない」因子については、自尊感情とは負の、特性不安とは正の相関が見られている。

自尊感情は自身の価値を認める程度であり、自己評価が高いとは自尊感情が高いと言い換えることができ、自己評価とセルフ・ハンディキャッピングとの間に何らかの関連が見られることが予測できる。

（２）レジリエンス

実習は普段とは違った学びの形態であり、こどもたちにとっては“先生”であり、求められることが多い。したがって学生にとっては大きなストレスである。しかし、このストレスを経験した人が必ずなんらかの不適応を起こすわけではなく、その負担の程度も様々である。最近ではこのストレスに対する回復力をレジリエンスとし、レジリエンスに関連する研究が多くみられる。

齊藤・岡安（2010）⁴⁾ではレジリエンスとはストレスを経験しても心理的な健康状態を維持する、あるいは一時的に不適応状態に陥ったとしても、それを乗り越え健康的な状態へ回復していく力や過程としている。また Masten , Best and Garmezy （1990）⁵⁾は「困難あるいは脅威的な状況にもかかわらず、うまく適応する過程、能力、あるいは結果」と定義している。これらの定義から考えると、レジリエンスが高い学生は実習をうまく乗り切ることができ、実習の出来栄に対する自己評価も高くなることが考えられ

る。

実習とレジリエンスとの関連を検討した研究は数多く見られる。中山（2016）⁶⁾では教育・保育実習を通じた、保育学生の保育者としての効力感の変化に学生自身のレジリエンスがどのように影響しているかを縦断的に検討した。その結果、獲得的レジリエンスの高さの違いによって、保育者効力感には差があり、実習を通してその差が開いていたことを指摘している。その他、中野・野々・塩見（2009）⁷⁾はレジリエンスの高い者ほど、実習後のストレス反応は低減する傾向が認められたことから、レジリエンスの低い者のサポートが重要となることを示唆している。このように実習レジリエンスの低い学生のサポートの必要性を指摘した論文がある（鈴木（2013）⁸⁾など）。

（3）本研究の目的

以上のことをふまえ、本研究では以下の3点について検討し、今後の研究の方向性を考える基礎的なデータを集めることを目的とする。

- ① 実習に対する自己評価（以下、自己評価とする）と実習園による実習態度の評価（以下、園評価とする）との比較
- ② セルフ・ハンディキャッピングの程度と自己評価、および自己評価と園評価とのズレの程度、との関連
- ③ レジリエンスと自己評価、および自己評価と園評価とのズレの程度、との関連

2. 方法

（1）調査協力者

短期大学2年生で「保育実習Ⅱ（保育所）」を終えた60名（男子11名、女子49名）。「保育実習Ⅰ（保育所・施設）」と「幼稚園教育実習Ⅰ」の3回の実習を経験している。

（2）調査時期

2017年6月。

（3）質問項目

1) セルフ・ハンディキャッピング尺度

沼崎・小口（1990）²⁾が Jones et al.（1986）によるセルフ・ハンディキャッピング尺度25項目版を翻訳・項目選定のうえ作成した、セルフ・ハンディキャッピング尺度23項目を使用した。「あなたの性格についておたずねします」と教示し、先行研究に従って「非常によく当てはまる」から「まったく当てはまらない」までの6件法で尋ねた。回答は順に6点から1点までの得点を与えた。

2) レジリエンス尺度

齊藤・岡安（2010）⁴⁾で作成された大学生用レジリエンス尺度を使用した。この尺度は「どんなに困難な場面であっても、私は諦めない。」「どんなに困難な場面であっても、私は諦めない。」などの7項目で構成される「コンピテンス」因子、「何か困ったことがあ

ったら相談できる人、あるいは場所がある。」「辛い時には、誰かに話を聞いてもらうことが多い。」などの6項目で構成される「ソーシャルサポート」因子、「どうにもならないことに関しては、あれこれと考え込まない。」「何事も悪いことばかりではないと楽観的に考える。」などの5項目で構成される「肯定的評価」因子、「友達が多い方だ。」「人と話すことは苦にならない。」などの4項目で構成される「親和性」因子、「今までの人生で、私にとって重要な人と出会ったと思う。」などの3項目で構成される「重要な他者」因子の25項目から構成されている。これらの項目に対して、「以下の項目に関して、あなたの考えにどの程度あてはまるかどうか、選択肢の番号に○を付けて回答してください。」と教示し、先行研究に従って、「とても当てはまる」から「全く当てはまらない」までの4件法で尋ねた。回答は順に4点から1点までの得点を与えた。

3) 実習に対する自己評価および園評価

「保育実習Ⅱ事前事後指導」の授業内で、実習の振り返りとして実習先の評価と同様の評価票をつけた。評価項目は「態度」として「意欲・積極性」「責任感」「探究心」「協調性」の4項目。「知識・技能」として「保育技術の習得」「乳幼児の発達の理解」「指導計画立案と実践」「記録のとりかた」「チームワークの理解」「子どもとのかかわり」「保育士の倫理観」「健康・安全への配慮」「地域社会との連携の理解」「家庭との連携の理解」「自己の課題の明確化」の11項目の全15項目について、自己評価を行った。評価はA＝優れている、B＝適切である、C＝努力を要する、の3件法で評価した。なお、園の評価も同様の項目について同様の3件法で評価してもらっている。

3. 結果

(1) 自己評価と園評価との比較

実習の評価について、自己評価と園からの評価について比較するために、自己評価得点から園評価得点を引いた値を計算した。それぞれの項目についての差の得点を表1に示す。すべての項目で平均値がプラスの値になっている。したがって、すべての項目において園からの評価よりも学生の自己評価の方が高いと言え、多くの学生が自分自身の実習の態度について高い評価をしていると言える。

特に平均値が高い項目は「保育技術の習得」「健康・安全への配慮」である。学生自身は十分なスキルがあり、保育中の安全面の配慮も十分だと考えているようだが、現場の保育者から見ると十分とは言えないということである。反対に平均値が低い項目は「協調性」と「指導計画の立案と実践」であり、0点に近い。したがって学生の評価と園の評価がおおむね一致しているということである。これらの得点について性差がみられるか t 検定を行った。その結果、すべての項目で有意な差は見られなかったため、以降の分析についてもすべての調査協力者のデータを同時に扱うこととする。

表1 自己評価得点と園評価得点の誤差の平均値

	度数	最小値	最大値	平均値	(SD)
意欲・積極性	58	-1.00	2.00	0.431	(0.90)
態 責任感	58	-2.00	2.00	0.276	(0.89)
度 探求心	58	-2.00	2.00	0.397	(0.94)
協調性	58	-2.00	1.00	0.034	(0.79)
保育技術の習得	58	-1.00	3.00	0.569	(0.82)
乳幼児の発達の理解	57	-1.00	2.00	0.456	(0.87)
指導計画の立案と実践	58	-2.00	2.00	0.052	(0.94)
記録のとりかた	58	-1.00	2.00	0.500	(0.92)
知識・技能 チームワークの理解	58	-1.00	2.00	0.379	(0.72)
子どもとのかかわり	58	-1.00	2.00	0.431	(0.73)
保育士の倫理観	57	-1.00	2.00	0.333	(0.74)
健康・安全への配慮	58	-1.00	2.00	0.552	(0.78)
地域社会との連携の理解	58	-1.00	2.00	0.362	(0.89)
家庭との連携の理解	58	-1.00	3.00	0.466	(1.06)
課題の明確化	58	-1.00	2.00	0.517	(0.75)

(2) セルフ・ハンディキャッピングとの関連

1) 尺度得点の算出

沼崎・小口 (1990) ²⁾ に従って、23 項目を合計し、セルフ・ハンディキャッピング得点を算出した ($\alpha = .553$)。セルフ・ハンディキャッピング尺度の平均値は 80.71 (SD = 8.48) であった。セルフ・ハンディキャッピング得点は高い方がよりセルフ・ハンディキャッピングを用いやすく、課題に遂行を妨げるような言動をとる傾向があるということである。沼崎・小口 (1990) ²⁾ では、大学生のセルフ・ハンディキャッピング得点の平均点は 83.36 (SD = 9.34) であった。したがって、本調査の調査協力者はおおよそ平均的なセルフ・ハンディキャッピング行動を用いているといえる。

2) セルフ・ハンディキャッピングの程度と評価との関連

セルフ・ハンディキャッピング得点を平均値で低群と高群に分け、実習の自己評価 15 項目について t 検定を行った (表 2)。

その結果、「意欲・積極性」「協調性」「記録のとりかた」「健康・安全への配慮」「地域社会との連携の理解」において有意差がみられ、すべての項目でセルフ・ハンディキャッピング低群の方が得点が高かった。

表2 実習自己評価のセルフ・ハンディキャッピングの高低による差

		セルフハンディキャップ	度数	平均値 (SD)	t 値	
態度	意欲・積極性（自己評価）	低群	23	2.48 (0.59)	2.08 *	高群<低群
		高群	31	2.16 (0.52)		
	責任感（自己評価）	低群	23	2.39 (0.50)	1.00	
		高群	31	2.23 (0.67)		
	探究心（自己評価）	低群	23	2.30 (0.63)	1.46	
		高群	31	2.03 (0.71)		
	協調性（自己評価）	低群	23	2.43 (0.59)	2.84 **	高群<低群
		高群	31	1.97 (0.60)		
知識・技能	保育技術の習得（自己評価）	低群	23	2.30 (0.56)	0.54	
		高群	31	2.23 (0.50)		
	乳幼児の発達の理解（自己評価）	低群	22	2.36 (0.73)	1.07	
		高群	31	2.16 (0.64)		
	指導計画立案と実践（自己評価）	低群	23	2.04 (0.77)	1.89	
		高群	31	1.68 (0.65)		
	記録のとりかた（自己評価）	低群	23	2.35 (0.71)	2.16 *	高群<低群
		高群	31	1.94 (0.68)		
	チームワークの理解（自己評価）	低群	23	2.39 (0.50)	0.25	
		高群	31	2.35 (0.55)		
	子どもとのかかわり（自己評価）	低群	23	2.61 (0.50)	0.67	
		高群	31	2.52 (0.51)		
	保育士の倫理観（自己評価）	低群	23	2.22 (0.60)	1.32	
		高群	30	2.00 (0.59)		
	健康・安全への配慮（自己評価）	低群	23	2.61 (0.58)	2.41 *	高群<低群
		高群	31	2.16 (0.73)		
	地域社会との連携の理解（自己評価）	低群	23	2.26 (0.62)	2.73 **	高群<低群
		高群	31	1.77 (0.67)		
	家庭との連携の理解（自己評価）	低群	23	2.22 (0.60)	1.66	
		高群	31	1.90 (0.75)		
	自己課題の明確化（自己評価）	低群	23	2.52 (0.51)	1.14	
		高群	31	2.35 (0.55)		

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

セルフ・ハンディキャッピング得点の低群と高群で、実習の評価について、自己評価と園

評価の誤差に違いがあるか検討するために t 検定を行った（表3）。その結果「健康・安全への配慮」においてのみ有意差がみられ、セルフ・ハンディキャップ低群の得点が高かった。

したがって、セルフ・ハンディキャッピングをよく用いる学生の方が自己評価が低くなる傾向があり、その分、園評価との差は小さくなることが予測される。特に「健康・安全面での配慮」においてその傾向が見られている。

表3 実習自己評価と園評価の差のセルフ・ハンディキャッピングの高低による差

		セルフハンディキャップ	度数	平均値 (SD)	t 値
態度	意欲・積極性	低群	23	0.52 (1.04)	.68
		高群	31	0.35 (0.75)	
	責任感	低群	23	0.39 (0.78)	.43
		高群	31	0.29 (0.90)	
	探求心	低群	23	0.52 (0.95)	.80
		高群	31	0.32 (0.87)	
	協調性	低群	23	0.26 (0.75)	1.68
		高群	31	-0.10 (0.79)	
知識・技能	保育技術の習得	低群	23	0.57 (0.73)	.07
		高群	31	0.58 (0.92)	
	乳幼児の発達の理解	低群	22	0.50 (0.91)	.20
		高群	31	0.45 (0.85)	
	指導計画の立案と実践	低群	23	0.17 (0.89)	.79
		高群	31	-0.03 (0.98)	
	記録のとりかた	低群	23	0.78 (0.90)	1.98
		高群	31	0.29 (0.90)	
	チームワークの理解	低群	23	0.48 (0.59)	.48
		高群	31	0.39 (0.76)	
	子どもとのかかわり	低群	23	0.52 (0.79)	.68
		高群	31	0.39 (0.67)	
	保育士の倫理観	低群	23	0.35 (0.65)	.07
		高群	30	0.33 (0.80)	
	健康・安全への配慮	低群	23	0.87 (0.76)	2.82 **
		高群	31	0.29 (0.74)	
	地域社会との連携の理解	低群	23	0.39 (0.78)	.15
		高群	31	0.35 (0.91)	
	家庭との連携の理解	低群	23	0.48 (0.99)	.24
		高群	31	0.55 (1.12)	
	課題の明確化	低群	23	0.48 (0.67)	.33
		高群	31	0.55 (0.85)	

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

(3) レジリエンスとの関連

1) 尺度得点の算出

齊藤・岡安 (2010) ⁴⁾ の因子構造に従って、コンピテンス因子 (7 項目: $\alpha = .845$)、ソーシャルサポート因子 (6 項目: $\alpha = .794$)、肯定的評価因子 (5 項目: $\alpha = .816$)、親和性因子 (4 項目: $\alpha = .540$)、重要な他者因子 (3 項目: $\alpha = .789$) の因子得点を算出した。ほとんどの項目で α 係数の値が十分であることから、内的整合性があると判断し、先行研究にしたがって因子得点を算出した。平均点はコンピテンス因子 = 20.26 (SD = 4.11)、ソーシャルサポート因子 = 19.25 (SD = 3.24)、肯定的評価因子 = 13.97 (SD = 3.41)、親和性因子 = 11.98 (SD = 2.00)、重要な他者因子 = 10.65 (SD = 1.69) であった。

2) レジリエンスと評価との関連

レジリエンス尺度の「コンピテンス」得点、「ソーシャルサポート」得点、「肯定的評価」得点、「親和性」得点、「重要な他者」得点を用いて、グループ内平均連結法によるクラス

タ分析を行い、2つのクラスタを得た。第1クラスタには42名、第2クラスタには15名の調査対象が含まれていた。

得られた2つのクラスタを独立変数に、レジリエンス尺度の5つの因子得点を従属変数に t 検定を行った（表4）。

表4 レジリエンス因子得点のクラスタによる差

	クラスタ	度数	平均値 (SD)	t 値	
コンピテンス	1	42	22.17 (2.66)	8.414 ***	2<1
	2	15	15.27 (2.91)		
ソーシャルサポート	1	42	19.86 (3.17)	1.700	
	2	15	18.27 (2.94)		
肯定的評価	1	42	15.31 (2.90)	6.179 ***	2<1
	2	15	10.33 (1.88)		
親和性	1	42	12.67 (1.39)	3.614 **	2<1
	2	15	10.27 (2.43)		
重要な他者	1	42	10.88 (1.25)	1.097	
	2	15	10.13 (2.53)		

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

その結果、コンピテンス得点、肯定的評価得点、親和性得点でクラスタ1の得点が有意に高かった。このことから、クラスタ1は環境を自分の力で効果的に変化させることができる能力が高く、物事に対して楽観的あるいは肯定的な側面を重視して評価でき、他者や状況に対して適応的に行動し、援助を受けることができると解釈できる。つまり、困難な状況を切り抜ける力：レジリエンスが高いグループであり、クラスタ1をレジリエンス高群、クラスタ2をレジリエンス低群とした。

レジリエンス高群と低群によって実習の自己評価15項目について t 検定を行った（表5）。その結果、保育技術の習得においてのみ有意差がみられ、高群の方が得点が高かった。つまり、レジリエンスが高い学生の方が保育技術の習得が十分にできていると評価していた。

同様に、レジリエンス高群と低群によって実習の評価について、自己評価と園評価の誤差に違いがあるか検討するために t 検定を行ったが、すべての項目で有意な差はみられなかった。

表5 実習自己評価のレジリエンスによる差

	レジリエンス	度数	平均値 (SD)	t 値	
態度	意欲・積極性（自己評価）	高群	40	2.30 (0.61)	0.555
		低群	15	2.20 (0.56)	
	責任感（自己評価）	高群	40	2.33 (0.62)	0.653
		低群	15	2.20 (0.68)	
	探究心（自己評価）	高群	40	2.23 (0.66)	1.042
		低群	15	2.00 (0.85)	
	協調性（自己評価）	高群	40	2.25 (0.63)	1.296
		低群	15	2.00 (0.65)	
知識・技能	保育技術の習得（自己評価）	高群	40	2.38 (0.49)	2.369 *
		低群	15	2.00 (0.53)	
	乳幼児の発達の理解（自己評価）	高群	39	2.31 (0.69)	1.481
		低群	15	2.00 (0.65)	
	指導計画立案と実践（自己評価）	高群	40	1.88 (0.79)	0.919
		低群	15	1.67 (0.62)	
	記録のとりかた（自己評価）	高群	40	2.18 (0.68)	0.504
		低群	15	2.07 (0.80)	
	チームワークの理解（自己評価）	高群	40	2.35 (0.58)	0.099
		低群	15	2.33 (0.49)	
	子どもとのかかわり（自己評価）	高群	40	2.63 (0.49)	1.502
		低群	15	2.40 (0.51)	
	保育士の倫理観（自己評価）	高群	39	2.21 (0.61)	2.220 *
		低群	15	1.80 (0.56)	
	健康・安全への配慮（自己評価）	高群	40	2.40 (0.71)	0.622
		低群	15	2.27 (0.70)	
	地域社会との連携の理解（自己評価）	高群	40	2.08 (0.76)	1.268
		低群	15	1.80 (0.56)	
	家庭との連携の理解（自己評価）	高群	40	2.10 (0.74)	1.073
		低群	15	1.87 (0.64)	
	自己課題の明確化（自己評価）	高群	40	2.48 (0.51)	0.457
		低群	15	2.40 (0.63)	

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

4. 考察

（1）自己評価と園評価との比較について

自己評価と園評価を比較すると、すべての項目で平均値がプラスの値になっており、学生の自己評価の方が高く、多くの学生が自分自身の実習に十分な成果があったと感じていると解釈できる。園の評価は実習の科目担当教員の印象とほぼ一致しており、学生の普段の様子と比較して厳しい評価をされているわけではない。つまり、学生の評価が甘く、楽観的な評価をしていると言える。

しかしその一方で、「指導案の立案・作成」のように普段から苦手意識が高い項目については評価に開きがない。つまり、できたか／できないかの成果や求められているものが見えてわかるものについては客観的な評価ができるが、「保育技術の習得」「健康・安全への配慮」といった成果や求められているものが学生にとってわかりにくいものについては、実際にできているかどうかという自己を客観的に評価した結果なのではなく、学生自身が“どの程度頑張ったか”“どの程度意識をしたか”を評価した結果ではないかと考

えられる。したがって、今後の実習に向けての指導の中で具体的に求められる水準を示していく必要があると考える。また、このように自己評価が高くても実習後に保育者になることの自己効力感を高めることにつながっていない場合が多い。質の高い保育者をより多く養成するに際しては自己効力感の高め方についても検討が必要である。

（２）セルフ・ハンディキャッピングとの関連について

園からの評価が悪いことを本人が予想し、セルフ・ハンディキャップ得点が高い学生の方が自己評価が低いのではないかと予想した。結果は予想通り、セルフ・ハンディキャップ行動を取らない学生の方が自己評価が高い、つまり、セルフ・ハンディキャップ行動を取りやすい学生の方が自己評価が低かった。普段、学生と接していると、あえてその遂行を妨げるような行動を取ったり、自己の能力不足を並べあらかじめ失敗した場合のためのいい訳をしているような言動に度々遭遇する。普段学生と接している養成校の教員は彼らの言動の裏にある気持ちを汲み取ることができるが、実習先で同じような言動をすることは悪い印象を与える可能性があるため、自信がない活動や不安をどのように相手に伝えるか、違った方法を示していく必要があるだろう。

しかし、園からの評価との差の得点ではセルフ・ハンディキャッピングの程度で有意な差がほとんど見られなかった。学生が低めに予想した評価と園からの評価は一致しており必要以上に傷つかずに済んでいると解釈できるが、実習の成果という点では問題である。さらなる指導の充実とともに、今後は、どのようなセルフ・ハンディキャッピング行動が自己評価と関連しているかの検討が必要である。

（３）レジリエンスとの関連

レジリエンスと実習後の学生の心理的変数を扱った研究はストレス反応など、前述のようにいくつかあり、いずれもレジリエンスとの関連を指摘しているが、レジリエンス得点と自己評価、およびレジリエンス得点と園からの評価との差の得点では有意な差がほとんど見られなかった。“自己評価”という側面に対してはストレスから立ち直る力はあまり影響がないと言え、実習のできばえ自体がストレッサーになっているというわけではないことが示唆される。しかし、先行研究で指摘があるように、レジリエンスは実習後の学生サポートの重要な指標であることは間違いのないため、どのようなイベントがストレスになっているかを明らかにし、サポートしていく必要があるだろう。

なお、セルフ・ハンディキャッピングは心理的なストレスを軽減する方法のひとつである。今回の調査協力者にはセルフ・ハンディキャッピング行動を取りやすい学生がおり、こうした学生はストレスから立ち直るのではなく、そもそもストレスを回避していることになる。今後は単純に自己評価とレジリエンスを扱うのではなく、セルフ・ハンディキャッピングとの関連も含めて検討していきたい。

5. 引用文献

- 1) 森知子 (2003) : 保育者を志す学生の自己効力感と実習評価の関連－保育者養成校における実習教育プログラムを通して－, 臨床教育心理学研究, 29(1), 31-41.
- 2) 沼崎誠・小口孝司 (1990) : 大学生のセルフ・ハンディキャッピングの2次元, 社会心理学研究, 5(1), 42-49.
- 3) 井上恵利佳・井上直子 (2014) : 性差を踏まえた大学生のセルフ・ハンディキャッピングと個人特性との関連－自尊感情と自己概念の安定性及び特性不安に着目して－, 桜美林大学心理学研究, 5, 17-28.
- 4) 齊藤和貴・岡安孝弘 (2010) : 大学生用レジリエンス尺度の作成, 明治大学社会心理学研究, 5, 22-32.
- 5) Masten A.S., Best K. M. & Garmezy N. (1990) : Resilience and development : Contributions from the study of children who overcome adversity. Development and Psychology, 2, 425-444.
- 6) 中山真 (2016) : 教育・保育実習による保育者効力感の変化に二次元レジリエンスが及ぼす影響, 鈴鹿大学短期大学部紀要, 36, 125-133.
- 7) 中野良哉・野々篤志・塩見将志 (2009) : 臨床実習における心理的ストレス反応とレジリエンスとの関連, 高知リハビリテーション学院紀要, 10, 1-7.
- 8) 鈴木達也 (2013) : 体験実習前後のレジリエンスと自己効力感の変化, リハビリテーション科学ジャーナル, 9, 57-61.

筆頭執筆者の所属と連絡先

杉山佳菜子 鈴鹿大学こども教育学部 sugiyamak@suzuka-jc.ac.jp

Review of Childcare Training and Self-Evaluation (3)

— Examination of Self-Handicaping and Resilience —

Kanako SUGIYAMA, Mayuko OGAWA, Itsuko SAKAKIBARA

Abstract

This study examines students' self-evaluation and whether self-handicaping and resilience are related to self-evaluation. 60 junior college students participated in the study. As a result, the self-evaluation of the student was higher when the others evaluation. In addition, students with low self-evaluation practice self-handicaping more than the high self-evaluation student.

Key Words: Self-evaluation, Self-handicaping, Resilience, junior college students